

Wikipédia no Ensino Superior:  
Concepções e práticas de estudantes e professores

Maria Filomena Pestana Martins Silva Coelho

Orientada pela  
Prof. Doutora Teresa Margarida Loureiro Cardoso

Lisboa, agosto de 2012

## ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO .....	3
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	4
2.1. Web 2.0 .....	5
2.2. Recursos Educacionais Abertos .....	6
2.3. Wikis .....	13
2.4. Wikipédia .....	13
3. QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO .....	16
4. METODOLOGIA E DESIGN DE INVESTIGAÇÃO .....	16
4.1. Paradigma e Design da Investigação .....	16
4.2. Participantes .....	18
4.3. Procedimentos Metodológicos .....	19
4.3.1. Recolha de Dados .....	19
4.3.2. Análise de Dados .....	20
5. CRONOGRAMA .....	20
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E WEBGRÁFICAS .....	21

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Diferenciação entre web 1.0 e web 2.0 segundo Sessums (s.d.) em Creelman (2009) .....	5
Quadro 2 - Dimensões que comportam os REA (segundo OCDE, 2007) .....	10
Quadro 3 - Perspetivas do conceito “Recurso” no contexto dos REA (segundo Tuomi, 2006 em OCDE, (2007). .....	11
Quadro 4 - Abertura no contexto dos REA (segundo Tuomi, 2006). .....	12

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Logotipo do REA em língua Portuguesa (segundo Mello, 2012:1) ..	7
Figura 2 - Composição do logotipo REA (segundo Mello, 2012:2) .....	8

## 1. INTRODUÇÃO

A atual sociedade é uma sociedade globalizada, com implicações socioculturais que integram as (novas) tecnologias. Estas constituem a infraestrutura do ciberespaço, a coluna vertebral da sociedade em rede, apresentando-se os atores desta sociedade como promotores da tecnologia que se desenvolve num diálogo estruturante e dinâmico de crescimento suportado (Lévy, 1999; Castells, 2003 e 2006).

A sociedade em rede, segundo Monge e Contractor (2004) em Castells (2006:20),

*«é uma estrutura social baseada em redes operadas por tecnologias de comunicação e informação fundamentadas na microeletrónica e em redes digitais de computadores que geram, processam e distribuem informação a partir de conhecimento acumulado nos nós dessas redes. A rede é a estrutura formal.»*

Assim, nesta perspetiva, a sociedade contemporânea está organizada em torno de redes que, de acordo com Castells (2003:497), *«constituem uma nova morfologia social de nossas sociedades e a difusão da lógica de redes modifica de maneira substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura»*.

Neste contexto, importa referir Lévy (1999:17) que, através do neologismo cibercultura, definido como um «conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem», trabalha a compreensão deste fenómeno cultural e social. Para este autor é através da conexão que se erguem comunidades virtuais fundadas nas afinidades, nos interesses e nos objetivos comuns que dão lugar à **inteligência coletiva**. Esta interconexão altera a forma física de comunicação, torna-se envolvente, universal sem ser, no entanto, totalizante; transforma uma humanidade num contínuo sem fronteiras, num movimento social que se reinventa no próprio movimento. O universal da cibercultura não tem dono, nem centro ou diretriz, apresenta-se labiríntico, caótico, mas não neutro. Segundo Lévy (1999:44):

*«Todas as funções da informática são distribuíveis e, cada vez mais, distribuídas. O computador não é mais um centro, e sim um nó, um terminal, um componente da rede universal calculante. (...) No limite há apenas um único computador, mas é impossível traçar seus limites, definir seus contornos. É um computador cujo o centro está em toda a parte e a circunferência em lugar nenhum»*.

Neste âmbito, entendendo a rede como interface educativa que integra e proporciona a abertura e a partilha do conhecimento, redirecionamos o nosso olhar especificamente para a wikipédia, um recurso educacional aberto, paradigma da Web 2.0, com características próprias e com uma amplitude sem precedentes.

Existe no projeto Wikipédia um inegável contributo para a democratização do acesso à informação, um marco na possibilidade de trabalho colaborativo para a construção da inteligência coletiva. Como referem Knight e Pryke (2012:1), «*wikipedia [is] a controversial new departure in the history of education*».

Este termo faz parte do quotidiano na sociedade atual, e embora a wikipédia se apresente como exemplo paradigmático da construção colaborativa, na realidade apresenta, com alguma frequência numa população que profissionalmente se integra num quadro educacional, ou seja, numa população que inclui professores e formadores, entre outros, por vezes, uma certa dose de descrédito e sub-valorização da sua utilização.

Neste contexto, Creelman (2012) questiona o facto de a wikipédia, apesar do seu sucesso e da sua transparência, na forma como é construída, ainda não fazer parte das salas de aula, assim como não compreende porque é que os professores, críticos deste recurso, não promovem o melhoramento dos artigos aí publicados, que consideram não corretos.

Neste sentido, entende-se necessário desenvolver estudos para compreender a perceção que professores e estudantes do ensino universitário possuem deste recurso educacional aberto e a forma como o integram no seu quotidiano.

Deste modo, e porque se trata de um tema atual e relevante, a presente investigação pretende dar resposta às seguintes questões: que perceção têm professores e estudantes do ensino superior sobre a wikipédia? E, que utilização fazem deste recurso educacional aberto?

## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

*«Imagine a world in which every single person on the planet is given free access to the sum of all human knowledge»*

Wales (2010)

A Internet veio permitir o acesso aos outros, à informação de forma diversa e rápida. No entanto, foi com o advento da Web 2.0 que a internet passou a permitir de forma facilitada o acesso à produção da informação, ou seja, permitiu que o indivíduo se apresente não só como consumidor mas também como produtor, algo que antes só estava ao alcance de quem dominava aspetos mais complexos a nível informático.

Esta democratização do acesso e da produção na internet, ou seja, os incrementos da possibilidade de interação, entre outros, aumentaram também a sua atratividade.

Em Portugal, à semelhança de todos os países desenvolvidos, está presente em todos os setores em que o indivíduo se posiciona (laboral, educacional, familiar, lúdico, etc.). No nosso estudo focamo-nos na vertente educacional, mais concretamente na importância da enciclopédia online – wikipédia, neste contexto.

Assim, considerou-se importante abordar no enquadramento teórico os seguintes referenciais: Web 2.0; Recursos educacionais abertos; Wikis e mais especificamente a wikipédia. Além deste quadro conceptual de base, aludiremos ainda às noções de perceção, interação e colaboração.

## 2.1. Web 2.0

Com vista à clarificação do fenómeno Web 2.0 considerou-se o texto publicado em 2005 por Tim O'Reilly que identifica, numa perspetiva de Desenho e Modelos de Negócios para a Próxima Geração de Software, uma compreensão dos conceitos de Web 1.0 Web 2.0, os quais cunhou e distinguiu. Neste artigo identifica vários aspetos de que destacamos três por se relacionarem especificamente com a presente proposta de investigação. Assim, na Web 1.0 temos a presença da Britannica Online enquanto que na Web 2.0 se apresenta a wikipédia; à publicação da Web 1.0 contrapõe a participação da Web 2.0; e, finalmente, aos Sistemas de Gestão de Conteúdos, na Web 1.0, acrescenta, para a Web 2.0, os wikis.

Ou, numa diferenciação mais simplificada entre a Web 1.0 e a Web 2.0 avançada por Sessums (s.d.) em Creelman (2009),

Web 1.0 = me
Web 2.0 = me + you
Web 1.0 = read
Web 2.0 = read + write
Web 1.0 = connecting ideas
Web 2.0 = connecting ideas + connecting people
Web 1.0 = search
Web 2.0 = recommendations of friends/others
Web 1.0 = find
Web 2.0 = share
Web 1.0 = techies rule
Web 2.0 = everybody rules

Quadro 1 – Diferenciação entre web 1.0 e web 2.0 segundo Sessums (s.d.) em Creelman (2009).

Nesta proposta, é evidente um processo que se desloca do individual para o coletivo numa perspetiva de colaboração e partilha promovida pela possibilidade de read/write da Web, que permite o «de-muitos-para-muitos» e transporta para a Web a vertente social e a interação, em direção à **inteligência coletiva**, a que antes aludimos.

É, neste contexto, de Força da Inteligência Coletiva (*Harnessing Collective Intelligence*), que O'Reilly (2005) antevê como ponto-chave as contribuições dos utilizadores, organizados em rede, para o domínio do mercado na era Web 2.0. A este propósito antecipamos uma definição da wikipédia,

*«an online encyclopedia based on the unlikely notion that an entry can be added by any web user, and edited by any other, is a radical experiment in trust, applying Eric Raymond's dictum (originally coined in the context of open source software) that "with enough eyeballs, all bugs are shallow," to content creation. Wikipedia is already in the top 100 websites, and many think it will be in the top ten before long. This is a profound change in the dynamics of content creation!» (O'Reilly, 2005:s.p.)*

Em suma, e para concluir este ponto, retomam-se as principais características da Web 2.0, apontadas por Mota (2009:15): *«maior controlo por parte do utilizador, maior personalização dos conteúdos e serviços, a participação, a inteligência coletiva, a fragmentaridade/atomização/modularidade da informação, ligada de modo fluído e recombinável, granularidade, etc.»*

## 2.2. Recursos Educacionais Abertos

*«Assume a world where teachers and learners have free access to high-quality educational resources, independent of their location. Assume further that many of these resources are collaborative produced, and localized and adjusted for the learner's specific needs and context. »*

Tuomi (2006:3)

O conceito de "Open Educational Resource/s" (OER), em português Recursos Educacionais Abertos (REA), emergiu em 2002, pela mão da UNESCO, no *Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries*, apresentando-se como um conceito amplo que integra várias realidades e que tem evoluído ao longo do tempo. Tendo como referencial a declaração emanada do Congresso realizado em Paris, em junho de 2012, pela UNESCO, sob a designação de *2012 World Open Educational Resources (OER) Congress*, identificam-se os REA como:

*«teaching, learning and research materials in any medium, digital or otherwise, that reside in the public domain or have been released under an open*

*license that permits no-cost access, use, adaptation and redistribution by others with no or limited restrictions. Open licensing is built within the existing framework of intellectual property rights as defined by relevant international conventions and respects the authorship of the work»* (UNESCO, 2012:1)

Também produto do mesmo Congresso é o logotipo global dos REA desenvolvido em parceria por Jonathas Mello e a UNESCO como forma de criar uma identidade comum para a comunidade REA (praticantes e pesquisadores) e projetos.

O logotipo adotado integra toda a sua filosofia, ou seja, integra segundo Mello (2012) ideias subtis e explicitas que destacam os ideais e objetivos dos REA. No seu conjunto (figura 1), o logotipo está desenhado sob uma perspectiva orgânica evidenciando o papel humano nos REA, afastando-se do foco tecnicista ou materialista. A forma em semicírculo sugere a ideia de sol nascente que se eleva no horizonte.



Figura 1 – Logotipo do REA em língua Portuguesa (segundo Mello, 2012:1)<sup>1</sup>

A decomposição do logotipo, conforme Figura 2, identifica quatro blocos. Assim, o primeiro bloco refere-se a uma capa de livro que está aberto visto de topo. A sua forma lembra o símbolo que vulgarmente se identifica como um pássaro a voar e representa a liberdade, o mundo sem fronteiras, progresso e difusão. O segundo bloco é constituído por três folhas de papel reforçando a ideia de livro que é um recurso educacional tradicional, o ângulo transmite a noção de dinamismo e movimento em direção ao centro da imagem. O terceiro bloco é composto por três mãos que representam a colaboração e o conhecimento coletivo envolvido nas práticas que suportam os REA. As mãos são o foco principal do logotipo e refletem o principal objetivo dos REA – a educação. O aumento da dimensão das mãos mostra o aumento do interesse, desenvolvimento e utilização que os REA têm apresentado. Finalmente, o bloco quatro é composto pelas palavras referentes ao acrónimo OER – *Open Educational Resources*, em Língua Inglesa, Recursos Educacionais Abertos no caso Português; este conjunto de texto completará o semicírculo. A possibilidade de alteração

<sup>1</sup> [http://www.unesco.org/webworld/download/oer/PT/oer\\_logo\\_PT\\_2.png](http://www.unesco.org/webworld/download/oer/PT/oer_logo_PT_2.png)

consoante o idioma de cada país aproxima os interesses globais aos locais (Mello, 2012).

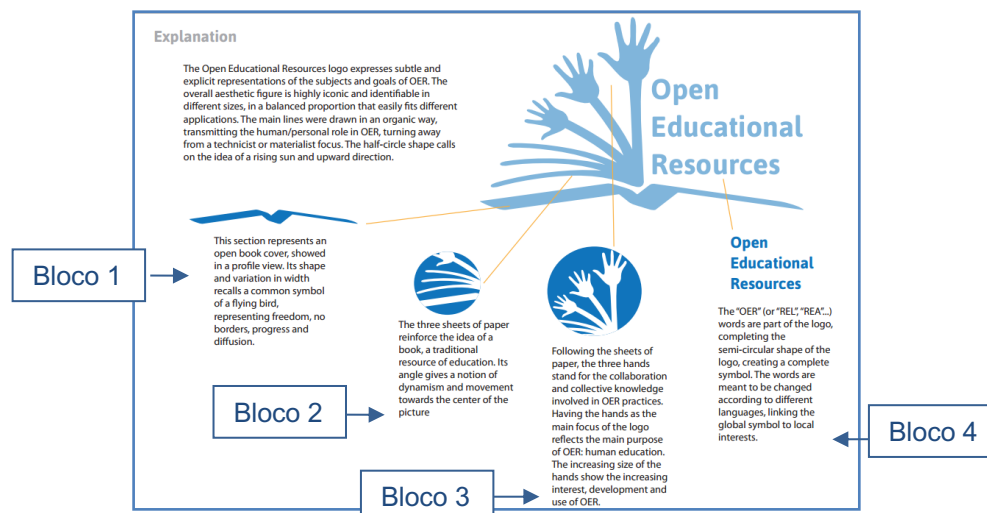


Figura 2 – Composição do logotipo REA (segundo Mello, 2012:2)<sup>2</sup>

Para Downes (2006;2010) a importância que os REA possuem estão bem documentados e demonstrados pelas diversas iniciativas geradas à volta do mundo. É inegável a importância que assumem no plano educativo pela particularidade de permitirem a sua distribuição de forma aberta e gratuita e a sua reutilização e partilha. Neste projeto estão envolvidos diversos organismos como a UNESCO<sup>3</sup>, a OCDE<sup>4</sup>, a Hewlett Foundation<sup>5</sup>, a Shuttleworth Foundation<sup>6</sup> e inúmeras instituições educativas de renome como o Massachusetts Institute of Technology (MIT)<sup>7</sup> (Downes, 2010; Tuomi, 2006).

Para a compreensão deste fenómeno torna-se necessário evidenciar a evolução do conceito, o seu mapa conceptual, assim como, clarificar aspetos relativos à compreensão das diferentes noções que o compõem, isto é, «Recurso», «Educativo» e «Aberto», o que faremos a seguir.

Compreender o que são os Recursos Educacionais Abertos (REA) passa necessariamente por compreender a sua evolução.

Neste contexto considerou-se a perspetiva que David Whiley possui evidenciando neste percurso cinco momentos que culminam com o surgimento do termo REA em 2002.

<sup>2</sup> [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/global\\_oer\\_logo\\_manual\\_en.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/global_oer_logo_manual_en.pdf).

<sup>3</sup> <http://www.unesco.org/new/en/unesco/about-us/who-we-are/introducing-unesco/>

<sup>4</sup> <http://www.oecd.org/>

<sup>5</sup> <http://www.hewlett.org/>

<sup>6</sup> <http://www.shuttleworthfoundation.org/>

<sup>7</sup> <http://web.mit.edu/>

Assim, segundo Whiley (2006), este itinerário inicia-se com o Movimento de Objetos de Aprendizagem – *The Learning Object Movement*. Este movimento surge quando em 1994, Wayne Hodgins cunhou o termo Objeto de Aprendizagem – *Learning Object*, termo este, que rapidamente se popularizou entre educadores e designers instrucionais, identificando-se como objetos digitais que serviam o propósito do processo de aprendizagem podendo ser utilizados e reutilizados em diversos contextos pedagógicos. O segundo marco em direção a uma consolidação do conceito de REA situa-se em 1998, com o contributo de David Whiley, com o termo conteúdo aberto – *Open Content*, que se refere à transposição dos fundamentos do movimento *Free/Libre and Open Source Software* (FLOSS), que genericamente se reporta a software para o nível dos conteúdos, criando a primeira licença de conteúdos utilizada em grande escala – *The Open Publication License*<sup>8</sup>. Em 2001, foi fundada a *Creative Commons* pela mão de um conjunto de membros da Escola de Direito de Harvard, entre os quais Lawrence Lessig. *Creative Commons* refere-se a um conjunto flexível e diversificado de Licenças que vieram melhorar significativamente a *Open Publication License*. Também em 2001 é criado um projeto pioneiro levado a cabo pelo MIT designado *OpenCourseWare* (MIT OCW). Através desta iniciativa pioneira o MIT disponibilizou os seus cursos de forma gratuita e aberta para uso não comercial tonando-se um exemplo paradigmático na história dos REA. Por último, em 2002, sob a égide da UNESCO realiza-se o *Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries*, onde esta comunidade pretende desenvolver o conceito relativo a um Recurso Educacional Universal, disponível para toda a humanidade que designaram por Recurso Educacional Aberto e do qual se transcreve o conceito proposto por Whiley (2006:s.p.):

«Open Educational Resources are defined as technology-enabled, open provision of educational resources for consultation, use and adaptation by a community of users for non-commercial purposes. They are typically made freely available over the Web or the Internet. Their principal use is by teachers and educational institutions support course development, but they can also be used directly by students. Open Educational Resources include learning objects such as lecture material, references and readings, simulations, experiments and demonstrations, as well as syllabi, curricula and teachers' guides.»

No sentido de clarificar o conceito de REA estão identificados três grandes espaços de atuação: Conteúdos de aprendizagem; Ferramentas; Recursos de Implementação (OCDE, 2007).

---

<sup>8</sup> <http://opencontent.org/openpub/>

REA		
Conteúdos de aprendizagem	Ferramentas	Recursos de implementação
Cursos completos, material didático, módulos de conteúdos, objetos de aprendizagem, coleções e jornais.	<i>Software</i> para apoiar o desenvolvimento, utilização, reutilização e entrega de conteúdos de aprendizagem, incluindo pesquisa e organização do conteúdo, conteúdo e Sistemas de Gestão de Aprendizagem, ferramentas de desenvolvimento de conteúdo e comunidades de aprendizagem online.	Licenças de propriedade intelectual para promoverem a publicação de materiais abertos, princípios de <i>design</i> para melhores práticas e localização de conteúdos.

Quadro 2 – Dimensões que comportam os REA (segundo OCDE, 2007)

Estas três dimensões evidenciam a amplitude do conceito de REA necessitando de ser refinado (OCDE, 2007), ou seja, ao longo do tempo o conceito REA foi englobando não só conteúdos, mas também sistemas de Gestão de Conteúdos e de Aprendizagem, Ferramentas de Desenvolvimento de Conteúdos, Ferramentas e Padrões de Licenciamento, para publicação de recursos digitais que permitam que cada utilizador publique de acordo com a sua perspetiva cultural e pedagógica.

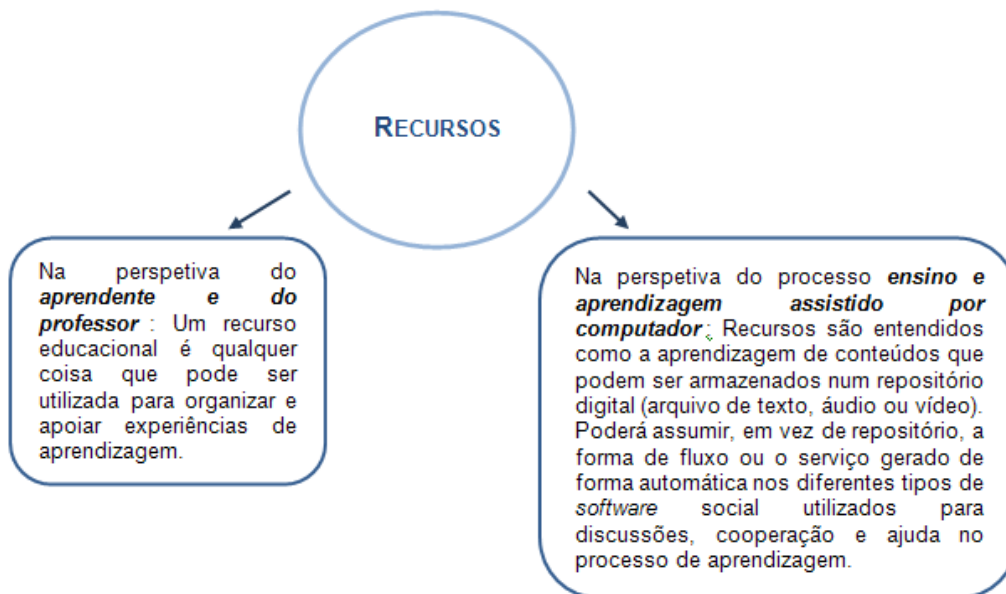
A OCDE (2007:29) inicia o segundo capítulo relativo a questões conceptuais associadas ao Movimento REA, na publicação intitulada *Giving Knowledge for Free. The Emergence of Open Educational Resources*, problematizando como devem ser entendidos os conceitos «Recurso», «Educativo» e «Aberto» no contexto dos REA:

«This chapter explores the concept of open educational resources and asks the question: how should “open”, “educational” and “resources” be understood? It suggests that the term “open educational resources” refers to accumulated digital assets which can be adjusted and provide benefits without restricting the possibilities for others to enjoy them. »

Assim, foi através deste itinerário que se considerou a clarificação do conceito REA nas suas três noções basilares, de que nos ocupamos de seguida.

A OCDE (2007) parte da definição de **Recurso** como uma provisão de materiais ou bens desenhados para funcionar eficazmente destacando o facto de os Recursos Digitais serem recursos renováveis, uma vez que a sua utilização e cópia não destrói as suas existências.

Tuomi (2006), em OCDE (2007), considera que o conceito de recurso se altera consoante o ponto de vista de quem o utiliza e identificando duas perspetivas: a dos aprendentes e dos professores; a do processo de ensino e de aprendizagem assistida por computador.



Quadro 3 – Perspetivas do conceito “Recurso” no contexto dos REA (segundo Tuomi, 2006 em OCDE, (2007)

Para Downes (2006), em OCDE (2007), os Recursos Educacionais não se devem identificar unicamente como materiais produzidos para o contexto educativo formal, mas também em contextos informais e não-formais. Aponta como alternativa para a clarificação do conceito materiais que na realidade são utilizados para ensinar e aprender, evitando, desta forma, que se estipule que um determinado material é ou não recurso educacional, no entanto, esta definição apresenta a dificuldade de se saber se um recurso é na realidade para a aprendizagem ou não, seja formal ou não formal. O propósito primordial será o de facilitar a aprendizagem, entendida como desenvolvimento de competências individuais e sociais de compreender e agir, num cenário educativo formal, não formal e informal, pelo que se chegou a ponderar se não seria mais adequado substituir Educacional por Aprendizagem. Porém, sob o argumento de que seria imprudente alterar a designação do fenómeno REA, que está em rápida expansão, o Secretariado da OCDE decidiu manter a atual terminologia.

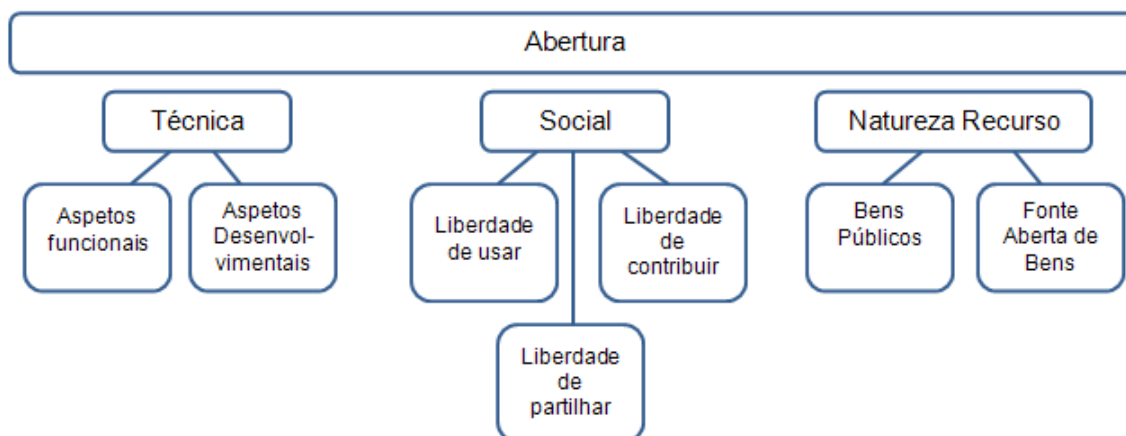
Finalmente, o terceiro foco deste itinerário refere-se à compreensão do significado da noção de «aberto». Para Materau (2004), em OCDE (2007), à semelhança dos anos 90 que foram chamados de *e-decade*, a década seguinte

poderá ser designada *o-decade* devido à emergência dos «*open source, open systems, open standarts, open archives, open everything.*» (p.32). Evidencia-se dois aspetos relativos à abertura: o acesso gratuito na Internet e as menores restrições possíveis, seja numa perspetiva técnica, legal ou de preços acessíveis e sustentáveis, disponíveis na *world wide web* para aprendentes e professores.

Para além desta perspetiva, há inúmeras outras sobre o conceito **Aberto** no contexto dos REA; no entanto, identificamos as de Whiley, Downes e Tuomi. Assim, para Whiley (2010), aberto refere-se a partilha, a generosidade, a recursos que são disponibilizados de forma aberta associados aos 4 Rs (Reuse, Redistribute, Revise, Remix); para Downes (2006), reporta-se, no mínimo, a nenhum custo para o consumidor e para o utilizador do recurso. Por sua vez, Tuomi (2006) destaca três áreas independentes, onde a abertura se diferencia:

- A primeira relativa às características técnicas;
- A segunda às características sociais;
- A terceira, e última, à natureza do próprio recurso.

A abertura do domínio social é fundamentalmente motivada pelos benefícios sociais esperados e por considerações éticas relacionadas com a liberdade de usar, contribuir e partilhar. A abertura do domínio técnico, por outro lado, caracteriza-se pela funcionalidade e interoperabilidade técnica. Finalmente, a distinção relativa à natureza do próprio recurso, o qual se poderá identificar como **bem público**, porque permite a sua utilização sem restringir a fruição do outro, e ou **fonte aberta de bens**, por aumentar o seu valor quanto maior for o número de utilizadores.



Quadro 4 – Abertura no contexto dos REA (segundo Tuomi, 2006)

### 2.3. Wikis

Um dos produtos emergentes da Web 2.0 são os wikis e integram-se num conjunto designado por software social, que Dalsgaard (2006) identifica por se apresentar em diferentes contextos e integrando diversas tecnologia. Conforme reconhece Anderson (2005), citado em Dalsgaard (2006:13),

*«social software is a very difficult concept to define. The term not only includes a wide range of different technologies, but the social aspect of the technologies often emerges from a combined use of different technologies. The examples of social software technologies which will be discussed in this article include weblogs, wikis, RSS feeds and social bookmarking.»*

Por sua vez,

*«A wiki is a web page which can be edited dynamically directly from the web page itself. In principle, everybody with access to a wiki can make changes to it. It is possible to either edit a current page or create new pages through new hyperlinks. A wiki keeps track of changes meaning that you can view previous versions of each page on a wiki. The most famous implementation of a wiki is wikipedia (<http://www.wikipedia.org>), an online encyclopaedia which everybody can edit. Wikis support collaborative construction, development and production.»* (idem:17)

Os wikis apresentam-se, então, como ferramentas individuais ou colaborativas de suporte ao desenvolvimento de projetos, numa perspetiva de aprendizagem que se integra numa abordagem socioconstrutivista. E, tal como supracitado, o exemplo mais conhecido de um wiki é a wikipédia, objeto de estudo da nossa investigação.

### 2.4. Wikipédia

Segundo Wales (2010), a wikipédia foi a segunda tentativa que se realizou no sentido de se construir uma enciclopédia online de acesso livre. A primeira, criada em maio de 2000, foi um fracasso; a nupedia tinha como objetivo o desenho de artigos que se desenvolviam numa estrutura *top/down*, caracterizando-se por ser um modelo pesado e académico, assente num processo de *peer-review*.

Um dos argumentos a favor da wikipédia resulta da criação prévia dos wikis, entretanto popularizados. E, da conjugação destes com a enciclopédia emerge o projeto wikipédia (wiki+enciclopédia), que aquele autor identifica como a súpula do conhecimento humano, passível de ser acedido por qualquer um, de forma gratuita. Ou seja, ainda Wales (idem) evidenciou a relevância que a wikipédia assume como a mais vasta enciclopédia do mundo, com números impressionantes de expansão,

números que permitiram que a Revista Time a apontasse como uma das 100 pessoas mais influentes em 2006, na categoria de “Cientistas e Pensadores”.

Um aspeto distintivo, relativamente a outras enciclopédias, é o facto de os artigos não serem obrigatoriamente escritos por peritos na área, nem a sua revisão ser feita necessariamente por pares. Além disso, apresenta, nesta década de existência, embora mantendo os mesmos princípios, uma evolução na forma de publicação dos artigos. Neste contexto, Meier (2008) refere o facto de a wikipédia ter adotado, em agosto de 2007, o *wikiscanner*, um programa que permite rastrear os movimentos dos milhões de trocas efetuadas pelos editores não registados. Na atualidade existe um conjunto de normas que sustentam a sua publicação (Meier, 2008; Wales 2010); como regras da wikipédia referem-se, a título ilustrativo, os cinco pilares que definem a enciclopédia e as respetivas condições de elaboração: enciclopedismo; neutralidade de ponto de vista; licença livre; convivência comunitária; liberdade nas regras<sup>9</sup>.

É uma enciclopédia livre, não comercial, construída com contribuições voluntárias; o seu crescimento é exponencial, apresentando-se qualquer registo de número de artigos rapidamente obsoleto. No entanto, enumeram-se os dados sistematizados por Knight e Pryke (2012): meio milhão de entradas no ano de 2001 e quase quatro milhões no início de 2012, só em inglês, existindo ainda versões noutras 283 línguas.

Por sua vez, e ainda de acordo com ambos os investigadores, a wikipédia é o sétimo sítio online mais visitado no mundo, evidenciando (tanto na sua investigação, como em estudos anteriores) que a wikipédia é largamente utilizada quer pelos estudantes, quer pelos professores, nomeadamente do ensino superior, entre os quais, por exemplo, três quartos dos académicos e dos estudantes da Liverpool Hope University (ibidem).

#### 2.4.1. As interações na wikipédia

Compreender o projeto wikipédia também passa por compreender as interações que se promovem neste projeto.

Tendo como suporte o conceito de hipertexto cooperativo segundo Primo e Recuero (2003:2) que se identifica como espaço em que «todos os envolvidos compartilham a invenção do texto comum, à medida que exercem e recebem impacto do grupo, do relacionamento que constroem e do próprio produto criativo em andamento.»

---

<sup>9</sup> [http://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Cinco\\_pilares](http://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Cinco_pilares)

Desta forma, Primo e Recuero (ibidem) evidenciam a construção social do conhecimento na possibilidade que o projeto wikipédia permite de livre participação na redação cooperada de hipertexto, e por tal apresenta-se não só como disponibilização de informação, mas também um convite ao trabalho social de construção do conhecimento, uma visão grupal dos artigos trabalhados que não possuem versão final nem obsoleta pelo facto de poder ser atualizada em qualquer momento.

Apresentando-se a interatividade da wikipédia nas suas vertentes de criação e recriação através da edição ou discussão como uma característica distintiva, Primo (2005), em Lima (s.d.), identifica a panóplia de interações em duas vertentes: a interação mútua e a interação reativa.

As interações geradas neste contexto têm em conta o interagente *eu* e a *coletividade* não apresentando necessariamente um encadeamento discursivo:

«Apesar dos participantes da *colectividade* não se conhecerem e uma conversação que os envolva não seja possível, os recursos e bens produzidos são públicos, compartilhados por todos os membros. Cada verbete da wikipédia possui vinculada uma página para debate, mas a produção colectiva não depende dessa discussão. Um verbete pode ser escrito colaborativamente por diversos co-autores sem que eles precisem planejar cada passo ou actualização. As decisões vão sendo tomadas durante o processo e não por antecedência. Erros, imprecisões e informações incompletas podem ser corrigidas durante a sequencia de contribuições» (Primo, 2007:10).

Apresentando-se segundo Primo (ibidem) os intercâmbios entre o *eu* e a *coletividade*, o aspeto relacional, sem impacto na produção e interpretação dos enunciados (aspeto de contexto). Assim, segundo Primo (2006:12):

«Como interagente virtual, sua existência é mantida apenas enquanto um colectivo de pessoas participar desse processo constante de actualização. Entretanto a *colectividade* não pode ser prevista nem rigidamente determinada. Nem *eu*, nem *tu*, tampouco *ele* pode determinar como a *colectividade* reagirá. Em outras palavras, não se pode impor como deve ser: a colectividade apenas é. Apesar de ser uma criação colectiva, a colectividade desenvolve uma relativa autonomia. *Eu*, *vós*, *eles* e outros sujeitos desconhecidos de eu inventam e actualizam a *colectividade*, mas também são, em certa medida, inventados pela *colectividade*.»

Evidenciando na wikipédia as formas de regulação da produção (proteção ou semi-proteção de artigos por administradores), ou seja, os condicionamentos que a arquitetura de participação pode impor à *coletividade*.

### 3. QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

A presente proposta de investigação pretende dar resposta às seguintes questões: que perceção têm professores e estudantes do ensino superior sobre a wikipédia? E que utilização fazem deste recurso educacional aberto?

Tomando como ponto de partida estas duas questões principais, podem-se enunciar as questões específicas, orientadoras do nosso estudo:

- Como percecionam professores e estudantes do ensino superior a wikipédia? Que características lhe atribuem?
- De que forma a utilizam no seu quotidiano? A nível pessoal e/ou académico? Com que finalidades?
- A wikipédia é integrada nas práticas letivas no ensino superior? Que tipo de trabalho pedagógico é feito com recurso a esta ferramenta da Web 2.0?
- Professores e estudantes do ensino superior contribuem na co construção dos artigos publicados na wikipédia?

E, conseqüentemente, emergem destas questões os objetivos de investigação:

- Conhecer tanto a perceção que professores e estudantes do ensino superior têm da wikipédia como que características lhe atribuem;
- Identificar padrões e finalidades de utilização da wikipédia a nível pessoal e/ou académico pelos professores e estudantes do ensino superior;
- Conhecer de que forma a wikipédia é integrada nas práticas letivas no ensino superior e o tipo de trabalho pedagógico que é feito com recurso a esta ferramenta da Web 2.0;
- Identificar a contribuição dos professores e dos estudantes do ensino superior na co construção de artigos publicados na wikipédia.

### 4. A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

#### 4.1. Paradigma e Design da Investigação

Ao método utilizado, seja quantitativo, seja qualitativo, está intimamente associado o paradigma que lhe dá suporte, ou seja, os métodos integram os fundamentos filosóficos subjacentes às orientações de uma investigação.

A seleção de um só paradigma ou a associação dos dois para concretizar de forma adequada a investigação não é consensual (Appolinário, 2006; Carmo & Ferreira, 1998).

Existem autores que defendem uma posição consentânea com a adoção de um dos paradigmas, ou seja, defendem uma dicotomia absoluta entre as duas naturezas da pesquisa como Flick (2004), Moreira (2002) e Oliveira (1997) em Appolinário (2006) e outros que se posicionam num entendimento não num dos extremos mas num contínuo no qual se encontrarão em algum ponto. Isto é, defendem a dimensão contínua da natureza das pesquisas (Brannen, 1992; Casebeer & Verhorf, 1997; de Vries et al, 1992; Newman & Benz, 1998); Steckler et al, 1992 em Appolinário, 2006).

Para Quivy e Campenhoudt (2008:233) não deverão existir métodos pré-determinados, mas sim métodos adequados aos objetivos do modelo de análise e do campo de análise:

«Para cada investigação, os métodos devem ser escolhidos e utilizados com flexibilidade, em função dos seus objectivos próprios, do seu modelo de análise e das suas hipóteses. Por conseguinte, não existe um método ideal que seja, em si mesmo, superior a todos os outros. Cada um pode prestar os serviços esperados, na condição de ter sido sensatamente escolhido, de ser aplicado sem rigidez e de o investigador ser capaz de medir os seus limites e a sua validade.»

Reichurd e Cook (1986), em Carmo e Ferreira (2008:195, 196), identificam os dois paradigmas da seguinte forma:

«... paradigma quantitativo postula uma concepção global positivista, hipotético dedutiva, particularista, orientada para os resultados, própria das Ciências Naturais, enquanto o paradigma qualitativo postula uma concepção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjectiva e orientada para o processo, própria da Antropologia Social (...) cada tipo de método está portanto ligado a uma perspectiva paradigmática própria.»

O desenho que se utilizará para responder às questões e objetivos apresenta-se apropriado às características e à dimensão da pesquisa e desenvolver-se-á numa abordagem multimodal (Cardoso, 2007), ou seja, em que se combinam métodos quantitativos e qualitativos. Ao método quantitativo correspondem os factos entendidos sob a concepção positivista, ou seja, corresponderão factos objetivamente mensuráveis em que o papel do investigador se apresenta imparcial e neutro; ao método qualitativo, que se refere a fenómenos associados à interpretação subjetiva dos factos, ou seja, assume-se neste caso, ao invés do anterior, uma realidade que é suportada de fenómenos socialmente construídos, apresentando-se o investigador como não-

neutro. No seu conjunto pretende-se determinar o facto<sup>10</sup> e compreender o fenómeno.<sup>11</sup>

No desenvolvimento do tipo de abordagem a adotar para a investigação considerou-se o método descritivo uma vez que se pretende concretizar um levantamento da realidade sem nela intervir. Este tipo de abordagem apresenta-se para Freixo (2011:107) como um método que tem como objetivo principal “formar uma caracterização precisa das variáveis envolvidas num fenómeno ou acontecimento. É possível que a caracterização das variáveis em estudo sugira eventuais relações entre elas, mas ao método descritivo não compete determinar qual a natureza de tal relação.”

Considerando neste contexto como tipo de procedimento o estudo de caso, pelas características que apresenta, destacando-se a dimensão da investigação com constrangimentos ao nível dos recursos e do tempo, este apresenta-se, para os críticos, segundo Freixo (2011), como um procedimento de escasso valor científico servindo quanto muito para suscitar hipóteses. No entanto, é utilizado em muitos campos contribuindo para uma compreensão de fenómenos sociais complexos.

Ainda de acordo com Freixo (2011), o conhecimento produzido pode derivar tanto de uma perspetiva interpretativa, resultante da compreensão do mundo na perspetiva dos participantes, como numa perspetiva pragmática, que permita a obtenção de uma perspetiva global do investigado, do objeto de estudo. Para Appolinário (2006), o estudo de caso por vezes apresenta-se como uma finalidade de compreender intensivamente um fenómeno atípico, para a partir deste se avançar para investigações incluindo um maior número de participantes.

#### 4.2. Participantes

Para que possamos responder às questões de investigação foram definidas tanto a população como a amostra. Desta forma, considerou-se como população um universo de professores e estudantes do ensino superior de duas universidades portuguesas (Universidade de Lisboa e Universidade Aberta) que estão sediadas no distrito de Lisboa e com as quais existem, de alguma forma, uma rede de conhecidos, neste caso designando-se por população acessível, que segundo Freixo (2011:182) se

---

<sup>10</sup> Facto “compreendido pela conceção positivista (...) refere-se a qualquer evento que possa ser considerado objetivo, mensurável e, portanto, possível de ser investigado cientificamente.” (Appolinário, 2006:60)

<sup>11</sup> Fenómeno “entendido como a interpretação subjetiva que se faz dos factos.” (Appolinário, 2006:60)

refere à “porção de população alvo que está ao alcance do investigador. Pode ser limitada a uma região, a uma cidade, a um estabelecimento, etc.”

No que concerne à amostra, e à técnica de amostragem, há a referir que aquela será constituída por professores e estudantes da Universidade de Lisboa e da Universidade Aberta, através de uma amostragem não probabilística, ou seja, os critérios de seleção não estão associados à Teoria das Probabilidades, mas ao que Freixo (2011:184) designa por amostragem acidental, que é “constituída por sujeitos ou elementos que são facilmente acessíveis num preciso momento.” Este tipo de amostragem também pode ser designado por amostragem por conveniência, por se relacionar com a vantagem na escolha da amostra pelo pesquisador, apresentando este tipo de amostragem deficiências inferenciais (Appolinário, 2006; Carmo & Ferreira, 2008).

Desta forma, e uma vez que irá ser adotado o inquérito por questionário, como forma de recolha de dados, enviado para todos os professores e estudantes (de 1º. Ciclo) das referidas universidades, a amostra será constituída por todos os que o devolverem devidamente preenchido.

A amostra não se apresenta representativa a não ser que todos os questionários sejam devolvidos, facto que se mostra pouco provável.

Para a sua concretização serão respeitados todos os trâmites legais e éticos necessários para levar a cabo este tipo de investigação junto das universidades em causa.

### 4.3. Procedimentos Metodológicos

#### 4.3.1. Recolha de dados

A recolha de dados para a presente investigação desenvolver-se-á através do Inquérito por questionário. No entanto, existirá uma fase exploratória que será concretizada através de entrevistas semiestruturadas a dois estudantes e a dois professores de cada uma das universidades inseridas na investigação. Estas apoiarão também a construção do questionário-piloto que, depois de testado, dará lugar aos dois questionários a enviar, um específico para estudantes e outro específico para professores. Apresentando-se os dois idênticos na estrutura, no entanto, existirão pequenas alterações, uma vez que, estamos em presença de perspetivas diferentes do mesmo fenómeno, já que os papéis no processo de ensino/aprendizagem também são diversos.

O questionário será distribuído através de correio eletrónico, mas construído num suporte que Anderson & Canuka (2003) designam por web-Based Surveys. Segundo os autores estas ferramentas apresentam como vantagens: i) maior facilidade em



## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E WEBGRÁFICAS

- Anderson, T e Canuka, H (2003). *E-Research Methods, Strategies and Issues*. Pearson Education.
- Appolinário, F. (2006). *Metodologia da Ciência. Filosofia e Prática da Pesquisa*. Pioneira Thomson, São Paulo.
- Cardoso, T. (2007). *Interação verbal em aula de línguas: meta-análise da investigação portuguesa entre 1982 e 2002*. Universidade de Aveiro. Tese de doutoramento. Disponível em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1465/1/2008000382.pdf> [acedido em 05-04-2012]
- Carmo, H. e Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação, Guia de Autoaprendizagem*. 2ª edição, Universidade Aberta.
- Castells, M. (2003). *A Sociedade em Rede. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*, Vol. 1, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2006). *A sociedade em rede: do Conhecimento à política*. Disponível em: <http://www.cidadeimaginaria.org/cc/ManuelCastells.pdf> [acedido em 03-04-2012]
- Creelman, A. (2009). *Putting it simply*. Disponível em <http://acreelman.blogspot.pt/2009/12/putting-it-simply.html>. [acedido em data]
- Creelman, A. (2012). *Wikipedia in the classroom*. Disponível em <http://acreelman.blogspot.pt/2012/03/wikipedia-in-classroom.html> [acedido em 23-03-2012]
- Dalsgaard, C. (2006). *Social software: E-learning beyond learning management systems*. Disponível em [http://www.eurodl.org/materials/contrib/2006/Christian\\_Dalsgaard.htm](http://www.eurodl.org/materials/contrib/2006/Christian_Dalsgaard.htm). [acedido em 03-04.2012]
- Downes, S. (2006). *Models for Sustainable Open Educational Resources*. Disponível em <http://www.downes.ca/post/33401> [acedido em 21-07.2012]
- Downes, S. (2010). *Agents Provocateurs*. Disponível em <http://www.downes.ca/post/54026>. [acedido em 04-06.2012]
- Freixo, M. (2011). *Metodologia Científica Fundamentos Métodos e Técnicas*. Instituto Piaget, 3ª. Edição, Lisboa.
- Knight, C. e P., Sam (2012). *Wikipedia and the University, a case study*. Teaching in Higher Education. DOI:10.1080/13562517.2012.666734. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/> [acedido em 18-03.2012]

- Lima, V. (s.d.). *Canais de Interação na Wikipédia*. Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/lima-vanessa-canais-interacao-wikipedia.pdf> [acedido em 10-04-2012]
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. Editora 34.
- Meier, S. (2008). *Is Wikipedia a credible source for undergraduate economics students?* Major Themes in Economics. Disponível em <http://www.cba.uni.edu/economics/Themes/Meier.pdf> [acedido em 10-04-2012]
- Mello, J. (2012). *Global OER Logo*. Disponível em [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/global\\_oer\\_logo\\_manual\\_en.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/global_oer_logo_manual_en.pdf). [acedido em 09-08-2012]
- Mota, J. (2009). *Da Web 2.0 ao E-learning 2.0: aprender na rede*. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/1381> [acedido em 07-04-2012]
- OCDE (2007). *Giving Knowledge for Free. The Emergence of Open Educational Resources*. Disponível em <http://www.oecd.org/edu/ceri/38654317.pdf>. [acedido em 11-08-2012]
- O'Reilly, Tim (2005). *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Disponível em <http://oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web20.html?page=2> [acedido em 03-04-2012]
- Primo, A. e Recuero, R. (2003). *Hipertexto Cooperativo: Uma Análise da Escrita Coletiva a partir dos Blogs e da Wikipédia*. Revista da FAMECOS, n. 23, p. 54-63, Dez. 2003. Disponível em [http://www6.ufrgs.br/limc/PDFs/hipertexto\\_cooperativo.pdf](http://www6.ufrgs.br/limc/PDFs/hipertexto_cooperativo.pdf). [acedido em 23-05-2012]
- Primo, A. (2007). *O aspecto relacional das interações na Web 2.0*. E- Compós (Brasília), v. 9, p. 1-21. Disponível em <http://www6.ufrgs.br/limc/PDFs/web2.pdf>. [acedido em 26-05-2012]
- Quivy, R e Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Tuomi, I. (2006). *Open Educational Resources: What they are and why do they matter* (Report prepared for the OECD). Disponível em [http://www.meaningprocessing.com/personalPages/tuomi/articles/OpenEducationalResources\\_OECDreport.pdf](http://www.meaningprocessing.com/personalPages/tuomi/articles/OpenEducationalResources_OECDreport.pdf) [acedido em 14-04-2012]
- UNESCO (2012). *2012 Paris OER Declaration*. Disponível em [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/English\\_Paris\\_OER\\_Declaration.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/English_Paris_OER_Declaration.pdf) [acedido em 01-08-2012]

- 
- Wales, J.(2010). *Jimmy Wales – Oslo Freedom Forum*. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=BdHqtPns3oE> [acedido em 07-04-2012]
- Whiley, D. (2006). *The Current State of Open Educational Resources*. Disponível em <http://opencontent.org/blog/archives/247>. [acedido em 10-07-2012]
- Whiley, D. (ed.) (2008). *OER Handbook for Educators 1.0*. Disponível em [http://wikieducator.org/OER\\_Handbook/educator\\_version\\_one](http://wikieducator.org/OER_Handbook/educator_version_one). [acedido em 05-04-2012]
- Whiley, D. (2010). *Open Education and Future*. [Video].  
Disponível em [http://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=Rb0syrgsH6M#](http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=Rb0syrgsH6M#)  
[acedido em 30-07-2012]